

学生による授業評価

——マルチメディア教材利用，授業内容，授業形態，履修者数が及ぼす効果——

冷水 啓子

I 問 題

1. 文学部の「学生による授業評価」

文学部の「学生による授業評価」は，FD 活動の一環として，1996年度の改訂カリキュラム実施に伴いはじめて試行された。それ以来，翌1997年度から本格的に開始され，毎年実施範囲を拡大しながら継続されて現在に至っている。2000年度においても，体育スポーツ学実習，講義科目，英語，外国語（英語以外）の4つの領域に分かれ，前期科目（2000年6月19日～7月1日），後期または通年科目（2000年12月1日～14日）のそれぞれについて調査が行われた。そして，その年度末には，それらの結果および担当者による所見をまとめた詳細な報告書¹⁾が作成され，公開されている。

2000年度文学部「学生による授業評価 II. 講義科目」で使われた質問項目（2）～（14）および回答選択肢1～5および6の具体的な内容は，Table 1に示すとおりである。

2. 2000年度教職関連科目の「教育心理学」，「教育方法学」，「視聴覚教育」における学生による授業評価の実施

筆者は，学生による授業評価調査に当初から参加していたが，さらに詳細

Table 1 学生による授業補評価 II. 講義科目 質問項目

質問項目 (原文)	質問項目 (省略形)	回答選択肢
(2)「講義計画」にそって、予定通り授業が行われた	(2)講義計画	1. そう思う 2. どちらかと言えばそう思う 3. どちらとも言えない 4. あまりそう思わない 5. そうは思わない 6. 「講義計画」を読んでいないのでわからない
(3)授業内容に興味をもてた	(3)授業に興味	同上1～5
(4)授業内容がよく理解できた	(4)内容理解	同上1～5
(5)教員は、質問や小テスト、レポートなどにより、学生の理解度を測ることに努力していた	(5)理解測定	同上1～5
(6)教員の声や言葉は明瞭で、聞き取りやすかった	(6)言語明瞭	同上1～5
(7)テキストやプリントを活用した授業の場合、その使い方が適切であった	(7)印刷教材	同上1～5 6. テキストの指定はなく、プリントも用いなかった
(8)ビデオなど視聴覚教材を活用した授業の場合、その使い方が適切であった	(8)視聴覚教材	同上1～5 6. 視聴覚教材は用いなかった
(9)黒板などを活用した授業の場合、その使い方が適切であった	(9)黒板利用	同上1～5 6. 黒板はほとんど利用しなかった
(10)遅刻や私語に厳しく対応し、教室の秩序が保たれていた	(10)教室の秩序	同上1～5
(11)教員の遅刻や休講が少なかった	(11)遅刻・休講	同上1～5
(12)授業(講義内容・教材の選択・課題および授業運営など)において人権を侵害するような教員の言動はなかった	(12)人権侵害	同上1～5
(13)総合的に判断して、有益な授業であった	(13)有益な授業	同上1～5
(14)あなた自身は、この授業によく出席し、意欲的に学ぼうとした	(14)出席・意欲	同上1～5

な統計的分析を行いたいと考え、回収した回答用紙に含まれている素データをすべて保存していた。ことに2000年度は、筆者が担当する教職関連科目のうち「教育心理学」、「教育方法学」、「視聴覚教育」を対象に、初めて前期・後期を通じての調査が行われた。そこで、今回それらのデータを一括して統計的に処理し、マルチメディア教材利用、授業内容、授業形態、履修者数、授業時間帯などの観点から、科目間や同一科目のクラス間で比較考察を行いたいと考えた。本稿では、その主な分析結果を報告する。

本学において、学生による授業評価に関する研究は、研究者独自の調査に基づくもの²⁾と本稿と同じく文学部の学生による授業評価調査に基づくもの³⁾がすでに発表されており、そこでは学生による授業評価の理論的・実践的位置づけが議論されている。本稿では、それらの見解を踏まえ、筆者が担当する科目の学生による授業評価結果を統計的に分析し考察するとともに、今後の課題についても検討を行う。

Ⅱ 方 法

1. 調査対象科目の概要

1) 教育心理学

本講は、本学における教職課程関連科目のなかの「教職に関する科目」(随意科目)として位置づけられている。全学部・学科にわたる教職課程履修生を対象とする必修科目であるため、当該学生のすべてが2・3年次で履修できるよう、「教育心理学01」(以下、「01クラス」と呼ぶ)と「教育心理学02」(以下、「02クラス」と呼ぶ)の2クラスが毎年前期に開講されている。従って、両クラスでは、開講曜日・時間帯、期間中の総コマ数、履修登録者数およびその所属学科などに違いはあるものの、全体としてはほぼ同様な授業が行われている。

その学習目的は、「幼児、児童および生徒の心身の発達および学習の過程」に関する基礎的理論と教育実践について検討し、教師としての実践的指導力を身につけるための基礎作りを目指すことである。そして、おもな学習内容は、①生涯発達と発達理論、②乳幼児期の発達、③発達障害とその臨床援助、④児童期・思春期の発達、⑤児童期・思春期の心理障害と臨床援助、⑥学校臨床、⑦青年期の発達、⑧青年期の心理障害と臨床援助などである。

2000年度は、教育心理学01(履修登録者79名)は毎週火曜日のV時限目に、また教育心理学02(履修登録者94名)は毎週木曜日のI時限目に、それぞれ3-206のマルチメディア教室で授業を行った。

次に授業方法の概要を述べる。毎回の授業では、指定教科書の利用、授業に関連する印刷資料の配付の他、教室に備えられているコンピュータ提示システムと学内LANを活用した。教卓にある集中コントローラを操作して、教卓のパソコン、OHC、VTRなどを通じて視聴覚資料を適宜提供した。授業に関連するテキスト情報は、板書によらず、コンピュータのプレゼンテーション・ソフト(Microsoft PowerPoint97)を使って作成した画像(文章

だけでなく静止画や動画も含むスライドと称するもの)を教室の大スクリーンやディスプレイ上に映写する方法で提示した。このソフトでは、音響を伴うアニメーション効果も利用できるのも、板書方式とは全く異なった教育効果が期待できる(竹内, 2001)⁴⁾。また、授業中に使う画像ファイルは、大学計算機サーバー上にある「"Venus" の Lesson (S)」という共用ドライブのなかに設けた筆者専用のフォルダー内に一時保存した。これは筆者が授業中に利用するだけでなく、学生が計算機センターの実習室で自由に閲覧できるようにするためである(ただし、このフォルダー内の各ファイル内容については、本学計算機センターにID登録した当該科目履修者であれば誰でも自由に閲覧できるが、勝手に書き換えや削除などにはできないよう安全策がとられている)。

さらに、本講では開講当初に出席を重視する旨履修者へ伝えてあるため、毎回出席カード(B6サイズ)を配り、授業内容に関するコメントを書いて授業終了時に提出させた(次の授業の最初に少し時間を割いてそれらの講評を行った)。成績評価は、学期末に実施した論述式の試験や、出席状況および出席カードへの記入内容などの結果に基づき、総合的に行った。

2) 教育方法学

本講は、教育心理学と同様に、教職課程関連科目のなかの「教職に関する科目(随意科目)」に位置づけられている。全学部・学科にわたる教職課程履修生を対象とする必修科目であるため、当該学生のすべてが2・3年次で履修できるよう、「教育方法学01」(以下、「01クラス」と呼ぶ)と「教育方法学02」(以下、「02クラス」と呼ぶ)の2クラスが毎年後期に開講されている。それぞれのクラスは、前期の教育心理学01または教育心理学02に引き続いて後期の同じ曜日・時間帯に置かれているので、前期・後期を通して「01クラス」または「02クラス」を継続して履修する者が多い。ただし、両クラスでは、開講曜日・時間帯、期間中の総コマ数、履修登録者数およびその所属学科などに違いはあるものの、全体としてはほぼ同様な授業が行われてい

る。

その学習目標は、「教育の方法および技術」に関する基礎的理論と教育実践への応用について検討し、実践的指導力を身につけるための基礎作りを目指すことである。そして、主な学習内容は、①学習の基礎と動機づけ、②学習と認知、③教授・学習過程（個人差と学習指導法、授業における教授・学習過程、コンピュータによる学習指導、教育測定と評価）、④コンピュータ実習（電子メールやインターネットの利用、ワープロや表計算ソフトの利用、印刷教材の作成）などである。

2000年度の授業時間帯は、教育心理学01・02と同様に、教育方法学01（履修登録者87名）は毎週火曜日のV時限目、また教育方法学02（履修登録者100名）は毎週木曜日のI時限目であった。ただし、使用教室は学期の前半（11月の大学祭前まで）と後半（大学祭終了後から）で異なり、両クラスともに前半は3-206のマルチメディア教室で講義形式の授業を行い、後半は計算機センター実習室でコンピュータ実習を行った。

次に授業方法の概要を述べる。前半の講義形式の授業では、教育心理学とほぼ同様な方法を用いた。即ち、指定教科書の参照、授業に関連する印刷資料の配付の他、教室に備えられているコンピュータ提示システムと学内LANを毎回利用した。また、後半の授業では計算機実習室の2部屋を借り切ってコンピュータ実習を行った。実習を通じて、子どもの学習過程を支援するためのコンピュータの実践的利用法を体験的に習得させることを目指した。最後に修了課題の一つとして、実習で利用したさまざまな電子メディアを駆使して印刷教材を作成させた。実習期間中は、常時複数の学生補助員（Saint スタッフ）の協力を得た。

なお、出席確認と授業への関心・理解の度を測るために毎回配る出席カードの取り扱いや、成績評価の仕方などについては、教育心理学の授業に準じた。

3) 視聴覚教育

本講は、博物館学芸員課程、教職課程および司書教諭課程の関連科目（随意科目）として位置づけられる。その学習目標は、「視聴覚教育とメディア」について、視聴覚教育メディアの発展と特徴、それらを活用した学習支援の方法を理論的・実践的に理解したうえで、それらの利用に際する問題点およびその教育的可能性と限界を検討することである。そして、主な学習内容は、①視聴覚教育メディアの特徴と変遷、②印刷メディア、③テレビとビデオの利用—その利用形態と社会・教育的役割（幼児教育番組、字幕・手話通訳つき番組）、④コンピュータの発展と教育利用（コンピュータ・ゲームの利用、教育へのコンピュータ利用、電子メールやインターネットの利用、コンピュータ・リテラシーや情報活用能力の育成、コンピュータ利用をめぐる教育・社会的問題）、⑤視聴覚教育メディアの活用（各種ソフトの利用およびプレゼンテーション教材の作成）などである。

2000年度後期の視聴覚教育（履修登録者46名）の授業は、毎週火曜日Ⅱ時限目に2号館の計算機実習室（2-206）で行った。教育方法学と同様に、学期の前半（11月の大学祭前まで）は講義中心の授業を、そして、後半（大学祭終了後から）はコンピュータ実習およびプレゼンテーション教材の作成を行った。即ち、授業の前半（11月の大学祭前まで）では、印刷資料の配布の他に、コンピュータ提示システムと学内LANを毎回活用して教材提示を行った。また大学祭終了後は、基本的なソフトの利用から始め、最終的にはそれらの応用としてプレゼンテーション作品の制作を課した。実習期間中は、常時1名の学生補助員の協力を得た。

なお、出席確認と授業への関心・理解の程度を測るために毎回配る出席カードの取り扱いや、成績評価の仕方などについては教育心理学に準ずる。

2. 調査の実施および調査結果の分析方法

本調査は、各科目とも2000年6月または12月の各々最終授業の終了約10分

前に実施した。調査は無記名で行い、学生が自分の判断で自由に記入できるよう配慮した。回収した回答用紙（OMR 用紙）のデータは、教育心理学の場合、マークされている数値を筆者が手作業でコンピュータへ入力した。教育方法学と視聴覚教育の場合は、計算機センターの協力により、センターの OMR リーダで読みとった後の素データファイルの提供を受けることができた。

これらの個人データは、SPSS (Ver.10) と Excel 2000を用いて分析した。先に科目別（2 クラスある場合はクラス別および全体）の分析を行い、次に科目間の分析を行った。

Ⅲ 結 果

1. 教育心理学

1) 各質問項目への評価得点および12質問項目全体への評価得点個人平均値についての結果

(i) Table 2 は、教育心理学01（回答者総数57名）、教育心理学02（同67名）、両クラスを合算した全体（同124名）における、各質問項目および12質問項目全体（「(9) 黒板利用」は除外）への評価得点（平均値および標準偏差）を表したものである。調査時点では全部で13の質問項目があったが、そのうち第9問の「(9) 黒板利用」については、本講ではほとんど黒板を利用していなかったため、筆者の判断により、全員へ「6. 黒板はほとんど利用しなかった」にマークするよう指示した。そのため、当該項目に関する結果は全体の分析から除外した。これに代えて、最後15問目に「(15) "Venus" の Lesson (S) ドライブの利用は予習や復習で役に立った (S ドライブの利用)。」の項目を設け、「1. そう思う」～「6. S ドライブはほとんど利用しなかった」の6 選択肢により回答させた。

Table 2 教育心理学01・02および全体における評価得点平均値と標準偏差

質問項目	クラス	N	平均値	標準偏差	クラス	N	平均値	標準偏差
(2)講義計画	01クラス	53	67.45	25.28	全体	113	74.34	23.02
	02クラス	60	80.42	19.03				
(3)授業に興味	01クラス	57	69.74	30.15	全体	124	73.99	26.75
	02クラス	67	77.61	23.08				
(4)内容理解	01クラス	57	53.07	29.15	全体	124	56.25	26.41
	02クラス	67	58.96	23.72				
(5)理解測定	01クラス	57	78.95	28.66	全体	124	78.83	27.43
	02クラス	67	78.73	26.56				
(6)言語明瞭	01クラス	56	87.50	23.84	全体	123	90.45	19.08
	02クラス	67	92.91	13.63				
(7)印刷教材	01クラス	57	71.49	27.32	全体	124	75.81	24.68
	02クラス	67	79.48	21.73				
(8)視聴覚教材	01クラス	40	70.00	28.98	全体	92	76.36	25.51
	02クラス	52	81.25	21.51				
(10)教室の秩序	01クラス	57	79.39	21.19	全体	124	78.83	22.78
	02クラス	67	78.36	24.19				
(11)遅刻・休講	01クラス	57	89.91	19.97	全体	124	94.96	14.60
	02クラス	67	99.25	4.29				
(12)人権侵害	01クラス	57	95.18	12.89	全体	124	94.35	14.55
	02クラス	67	93.66	15.90				
(13)有益な授業	01クラス	57	75.00	25.00	全体	124	78.02	22.90
	02クラス	67	80.60	20.79				
(14)出席・意欲	01クラス	56	83.04	24.36	全体	122	83.81	23.16
	02クラス	66	84.47	22.26				
12質問項目の個人平均値	01クラス	57	76.86	14.17	全体	124	79.68	12.62
	02クラス	67	82.07	10.66				

(ii) はじめに、全体の結果において80点以上の高い平均値を示した質問項目は、「(6) 言語明瞭」($M=90.45$), 「(11) 遅刻・休講」($M=94.96$), 「(12) 人権侵害」($M=94.35$), 「(14) 出席・意欲」($M=83.81$) の4つである。他方、70点以下の低い平均値を示した質問項目は「(4) 内容理解」($M=56.25$) のみであり、「どちらとも言えない」(50.00) に近い値となった。

次に、クラス別に平均値を見ると、01クラスでは、80点以上の高い平均値を示した質問項目は、「(6) 言語明瞭」($M=87.50$), 「(11) 遅刻・休講」($M=89.91$), 「(12) 人権侵害」($M=95.18$), 「(14) 出席・意欲」($M=83.04$) の4つである。他方、70点以下の低い平均値を示した質問項目は、「(2) 講義計画」($M=67.45$), 「(3) 授業に興味」($M=69.74$), 「(4) 内容理解」(M

学生による授業評価

=53.07) の3つである。また、02クラスでは、80点以上の高い平均値を示した質問項目は、「(2) 講義計画」($M=80.42$)、「(6) 言語明瞭」($M=92.91$)、「(8) 視聴覚教材」($M=81.25$)、「(11) 遅刻・休講」($M=99.25$)、「(12) 人権侵害」($M=93.66$)、「(13) 有益な授業」($M=80.60$)、「(14) 出席・意欲」($M=84.47$) の7つである。他方、70点以下の低い平均値を示した質問項目は01クラスと同様に「(4) 内容理解」($M=58.96$) である。

(iii) さらに、Table 2 の結果をもとにして作成した Fig. 1 を見ると、「(5) 理解測定」、「(10) 教室の秩序」、「(12) 人権侵害」以外の質問項目において、01クラスのほうが02クラスよりも一貫して評価得点の平均値が低くなっている。そこで、各項目ごとに平均値の差の T 検定を行ったところ、「(2) 講義計画」($t(95.906)=-3.05, p<.01$)、「(8) 視聴覚教材」($t(90)=-2.14, p<.05$)、「(11) 遅刻・休講」($t(60.399)=-3.47, p<.001$)、の3項目が有意であった。5%水準で有意にはならないが、「(7) 印刷教材」($t(122)=$

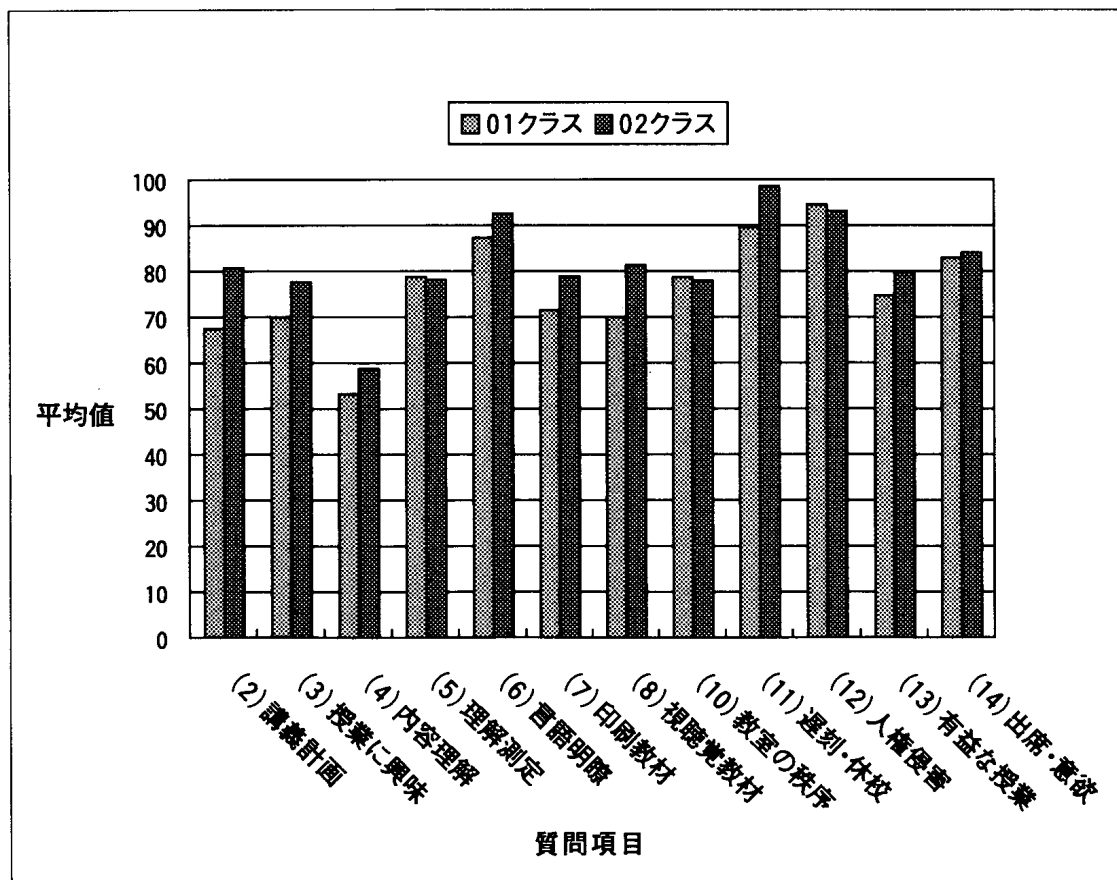


Fig. 1 教育心理学クラス別各項目評価得点平均値

Table 3 教育心理学(全体)における12質問項目間評価得点の相関係数と有意確率

		(2) 講義計画	(3) 授業に興味	(4) 内容理解	(5) 理解測定	(6) 言語明瞭
(2)講義計画	相関係数 有意確率	1.000 .003	.259(**) .003	.408(**) .000	.151 .055	.289(**) .001
(3)授業に興味	相関係数 有意確率	.259(**) .003	1.000 .000	.606(**) .000	.421(**) .000	.071 .218
(4)内容理解	相関係数 有意確率	.408(**) .000	.606(**) .000	1.000 .000	.374(**) .000	.181(*) .023
(5)理解測定	相関係数 有意確率	.151 .055	.421(**) .000	.374(**) .000	1.000 .000	.094 .149
(6)言語明瞭	相関係数 有意確率	.289(**) .001	.071 .218	.181(*) .023	.094 .149	1.000 .000
(7)印刷教材	相関係数 有意確率	.323(**) .000	.348(**) .000	.320(**) .000	.341(**) .000	.190(*) .018
(8)視聴覚教材	相関係数 有意確率	.479(**) .000	.464(**) .000	.448(**) .000	.487(**) .000	.111 .147
(10)教室の秩序	相関係数 有意確率	.004 .481	-.002 .491	-.023 .399	.163(*) .035	.055 .273
(11)遅刻・休講	相関係数 有意確率	.174(*) .033	-.039 .333	.003 .486	.112 .108	.118 .097
(12)人権侵害	相関係数 有意確率	.021 .414	.103 .128	.066 .233	.182(*) .022	.135 .068
(13)有益な授業	相関係数 有意確率	.454(**) .000	.702(**) .000	.666(**) .000	.386(**) .000	.324(**) .000
(14)出席・意欲	相関係数 有意確率	.156 .051	.153(*) .047	.254(**) .002	.233(**) .005	.128 .080
	N	111	122	122	122	121

(**): Pearsonの相関係数が1%水準で有意(片側検定)なもの

(*): Pearsonの相関係数が5%水準で有意(片側検定)なもの

-1.81, $p < .10$) にも比較的大きな差が見られた。さらに、「(9) 黒板利用」を除外した残り12質問項目全体の個人平均値について2クラスの平均値の差を調べたところ、01クラスのほうが02クラスよりも有意に低かった($t(102.717) = -2.281$, $p < .05$)。

(iv) 「(15) Sドライブの利用」の結果についてもクラス差が見られた。「6. Sドライブはほとんど利用しなかった」と答えた者は、01クラスで57名中8名(14.0%)に対し、02クラスでは67名中6名(9.0%)あり、それ以外の回答者を対象に評価得点平均値を算出してT検定を行ったところ、5%水準で有意となった(01: $M = 66.84$, 02: $M = 77.87$; $t(108) = -11.032$, $p < .05$)。

学生による授業評価

(7) 印刷教材	(8) 視聴覚教材	(10) 教室の秩序	(11) 遅刻・休講	(12) 人権侵害	(13) 有益な授業	(14) 出席・意欲
.323(**) .000	.479(**) .000	.004 .481	.174(*) .033	.021 .414	.454(**) .000	.156 .051
.348(**) .000	.464(**) .000	-.002 .491	-.039 .333	.103 .128	.702(**) .000	.153(*) .047
.320(**) .000	.448(**) .000	-.023 .399	.003 .486	.066 .233	.666(**) .000	.254(**) .002
.341(**) .000	.487(**) .000	.163(*) .035	.112 .108	.182(*) .022	.386(**) .000	.233(**) .005
.190(*) .018	.111 .147	.055 .273	.118 .097	.135 .068	.324(**) .000	.128 .080
1.000 .000	.587(**) .000	.139 .062	.279(**) .001	.282(**) .001	.499(**) .000	.092 .156
.587(**) .000	1.000 .000	.096 .180	.205(*) .025	.160 .064	.486(**) .000	.207(*) .024
.139 .062	.096 .180	1.000 .000	.043 .317	.280(**) .001	.056 .270	-.138 .065
.279(**) .001	.205(*) .025	.043 .317	1.000 .000	.008 .463	.092 .156	.164(*) .036
.282(**) .001	.160 .064	.280(**) .001	.008 .463	1.000 .000	.189(*) .018	-.083 .182
.499(**) .000	.486(**) .000	.056 .270	.092 .156	.189(*) .018	1.000 .000	.295(**) .000
.092 .156	.207(*) .024	-.138 .065	.164(*) .036	-.083 .182	.295(**) .000	1.000 .000
122	91	122	122	122	122	122

2) さらに、12質問項目間における評価得点の相互連関の程度を調べるために、教育心理学クラス全体を対象にピアソンの相関係数を求めた。その結果は Table 3 で示すとおりである。Table 3 によると、最も多くの質問項目と高い相関を持つものは「(13) 有益な授業」で、全部で8つの質問項目と有意な正の相関を示した：「(2) 講義計画」($r=.454, p<.01$)、「(3) 授業に興味」($r=.702, p<.01$)、「(4) 内容理解」($r=.666, p<.01$)、「(5) 理解測定」($r=.386, p<.01$)、「(6) 言語明瞭」($r=.324, p<.01$)、「(8) 視聴覚教材」($r=.486, p<.01$)、「(12) 人権侵害」($r=.189, p<.05$)、「(14) 出席・意欲」($r=.295, p<.01$)。そのうち「(3) 授業に興味」または「(4) 内容理解」との相関係数値が特に高かった。

Table 4 「(13) 有益な授業」の反応別各質問項目評価得点平均値と標準偏差

「(13) 有益な授業」に対する反応		N	平均値	標準偏差
(2) 講義計画	1. と思う	48	83.85	20.94
	2. どちらかと言えばと思う	38	74.34	17.90
	3. どちらとも言えない	22	59.09	25.05
	4. あまりそう思わない	5	50.00	17.68
	合計	113	74.34	23.02
(3) 授業に興味	1. と思う	53	91.04	13.95
	2. どちらかと言えばと思う	40	71.88	20.56
	3. どちらとも言えない	24	56.25	24.73
	4. あまりそう思わない	7	17.86	18.90
	合計	124	73.99	26.75
(4) 内容理解	1. と思う	53	70.75	18.17
	2. どちらかと言えばと思う	40	60.00	19.45
	3. どちらとも言えない	24	30.21	23.29
	4. あまりそう思わない	7	14.29	13.36
	合計	124	56.25	26.41
(5) 理解測定	1. と思う	53	86.79	22.26
	2. どちらかと言えばと思う	40	81.25	25.79
	3. どちらとも言えない	24	67.71	28.05
	4. あまりそう思わない	7	42.86	34.50
	合計	124	78.83	27.43
(6) 言語明瞭	1. と思う	53	95.75	15.30
	2. どちらかと言えばと思う	39	91.67	15.53
	3. どちらとも言えない	24	80.21	26.56
	4. あまりそう思わない	7	78.57	17.25
	合計	123	90.45	19.08
(7) 印刷教材	1. と思う	53	87.26	18.10
	2. どちらかと言えばと思う	40	75.63	23.67
	3. どちらとも言えない	24	58.33	25.18
	4. あまりそう思わない	7	50.00	20.41
	合計	124	75.81	24.68
(8) 視聴覚教材	1. と思う	42	86.31	20.06
	2. どちらかと言えばと思う	32	75.78	23.32
	3. どちらとも言えない	14	58.93	27.05
	4. あまりそう思わない	4	37.50	25.00
	合計	92	76.36	25.51
(10) 教室の秩序	1. と思う	53	81.60	19.70
	2. どちらかと言えばと思う	40	74.38	24.99
	3. どちらとも言えない	24	81.25	25.80
	4. あまりそう思わない	7	75.00	20.41
	合計	124	78.83	22.78
(11) 遅刻・休講	1. と思う	53	95.75	13.64
	2. どちらかと言えばと思う	40	96.25	10.67
	3. どちらとも言えない	24	91.67	21.70
	4. あまりそう思わない	7	92.86	12.20
	合計	124	94.96	14.60
(12) 人権侵害	1. と思う	53	98.11	8.28
	2. どちらかと言えばと思う	40	91.25	18.39
	3. どちらとも言えない	24	92.71	15.60
	4. あまりそう思わない	7	89.29	19.67
	合計	124	94.35	14.55
(14) 出席・意欲	1. と思う	53	88.21	15.19
	2. どちらかと言えばと思う	39	86.54	18.89
	3. どちらとも言えない	23	77.17	31.90
	4. あまりそう思わない	7	57.14	40.09
	合計	122	83.81	23.16

学生による授業評価

Table 5 教育方法学01・02および全体における評価得点平均値と標準偏差

質問項目	クラス	N	平均値	標準偏差	クラス	N	平均値	標準偏差
(2)講義計画	01クラス	49	83.67	16.58	全体	87	83.05	18.48
	02クラス	38	82.24	20.88				
(3)授業に興味	01クラス	58	75.86	24.32	全体	100	74.00	25.85
	02クラス	42	71.43	27.92				
(4)内容理解	01クラス	58	66.81	19.53	全体	100	65.00	22.19
	02クラス	42	62.50	25.45				
(5)理解測定	01クラス	58	82.76	22.07	全体	100	83.00	21.28
	02クラス	42	83.33	20.41				
(6)言語明瞭	01クラス	58	87.93	18.87	全体	100	89.25	17.50
	02クラス	42	91.07	15.44				
(7)印刷教材	01クラス	58	77.16	21.60	全体	100	79.50	19.91
	02クラス	42	82.74	17.01				
(8)視聴覚教材	01クラス	58	78.45	24.08	全体	100	80.00	23.30
	02クラス	42	82.14	22.28				
(9)黒板利用	01クラス	37	72.97	23.11	全体	63	73.41	24.95
	02クラス	26	74.04	27.82				
(10)教室の秩序	01クラス	58	75.86	21.95	全体	100	79.25	21.63
	02クラス	42	83.93	20.53				
(11)遅刻・休講	01クラス	58	90.52	16.11	全体	100	92.50	14.43
	02クラス	42	95.24	11.37				
(12)人権侵害	01クラス	58	90.95	16.02	全体	100	93.25	14.59
	02クラス	42	96.43	11.81				
(13)有益な授業	01クラス	58	79.31	19.94	全体	100	78.75	22.58
	02クラス	42	77.98	26.02				
(14)出席・意欲	01クラス	58	90.09	15.49	全体	98	88.52	16.52
	02クラス	40	86.25	17.86				
12質問項目の個人平均値	01クラス	58	83.04	24.36	全体	100	83.81	23.16
	02クラス	42	84.47	22.26				

3) そこで、「(13) 有益な授業」と各質問項目との相関の程度をわかりやすく表示し直すために、各質問項目において、「(13) 有益な授業」に対する4反応(「1. そう思う」～「4. あまりそう思わない」。「5. そうは思わない」は該当者がなかったため除外)別の評価得点平均値と標準偏差を算出したところ、Table 4の結果となった。「(10) 教室の秩序」,「(11) 遅刻・休講」,「(12) 人権侵害」以外の8つの質問項目では、「(13) 有益な授業」における評価が高くなるほど評価得点平均値も高くなるという傾向が顕著に見られた。この結果は、当該項目間の相関が高いという相関分析結果と一致する。項目ごとに一元配置の分散分析を行ったところ、「(2) 講義計画」($F(3,109)=9.623, p<.001$),「(3) 授業に興味」($F(3,120)=42.227, p<.001$),「(4) 内容理

Table 6 「(9) 黒板利用」についての反応度数分布 (N)

(9)黒板利用	クラス		合計
	01クラス	02クラス	
1.そう思う	12	10	22
2.どちらかと言えばそう思う	12	9	21
3.どちらとも言えない	11	4	15
4.あまりそう思わない	2	2	4
5.そうは思わない		1	1
6.黒板はほとんど利用しなかった	21	16	37
合 計	58	42	100

解」($F(3,120)=35.470, p<.001$), 「(5) 理解測定」($F(3,120)=8.122, p<.001$), 「(6) 言語明瞭」($F(3,119)=9.623, p<.01$), 「(7) 印刷教材」($F(3,120)=13.542, p<.001$), 「(8) 視聴覚教材」($F(3,88)=9.482, p<.001$), 「(14) 出席・意欲」($F(3,118)=4.989, p<.01$) のすべてで有意となり, この傾向が分散分析結果によっても裏付けられた。

2. 教育方法学

1) Table 5 は, 教育方法学01 (回答者総数58名), 教育方法学02 (同42名), 両クラスを合算した全体 (同100名) における, 各質問項目および12質問項目全体 (「(9) 黒板利用」は除外) への評価得点 (平均値および標準偏差) を表したものである。ただし, 本講でもほとんど黒板 (白板) を利用しなかったが, 教育心理学の場合とは異なり特別な指示は行わなかった。その結果, 当該項目に対する反応はTable 6 で示したように1～5へも分散した。

Table 5 によると, 教育心理学で見られたような一貫したクラス差は認められない。各項目ごとに平均値の差の T 検定を行ったところ, 5%水準で有意となった項目はなかった。また, 「(9) 黒板利用」を除外した残り12質問項目全体の個人平均値について2クラス間で平均値の差の T 検定を行ってみたが, これも5%水準で有意にならなかった ($t(98)=-.561, p=.576$)。

次に, 教育方法学クラス全体を対象に, 各質問項目および12質問項目全体

への評価得点について主な結果を述べる。

全体の結果において80点以上の高い平均値を示した質問項目は、「(2) 講義計画」($M=83.05$), 「(5) 理解測定」($M=83.00$), 「(6) 言語明瞭」($M=89.25$), 「(8) 視聴覚教材」($M=80.00$), 「(11) 遅刻・休講」($M=92.50$), 「(12) 人権侵害」($M=93.25$), 「(14) 出席・意欲」($M=88.52$) の4つである。他方, 70点以下で唯一低い平均値を示した質問項目は「(4) 内容理解」($M=65.00$) であった。また12質問項目全体への個人平均値の平均は83.81であった。

2) 12質問項目間における評価得点の相互連関の程度を調べるために, 教育方法学クラス全体を対象にピアソンの相関係数を求めたところ, 教育心理学の場合とほぼ同様な結果が示された。即ち, 最も多くの質問項目と高い相関を持つものは「(13) 有益な授業」であり, 全部で8つの他の質問項目と有意な正の相関を示した: 「(2) 講義計画」($r=.340, p<.01$), 「(3) 授業に興味」($r=.634, p<.01$), 「(4) 内容理解」($r=.580, p<.01$), 「(5) 理解測定」($r=.213, p<.05$), 「(6) 言語明瞭」($r=.263, p<.01$), 「(8) 視聴覚教材」($r=.372, p<.01$), 「(10) 教室の秩序」($r=.303, p<.01$), 「(11) 遅刻・休講」($r=.281, p<.01$), 「(12) 人権侵害」($r=.384, p<.01$), 「(14) 出席・意欲」($r=.265, p<.01$)。そのうち「(3) 授業に興味」または「(4) 内容理解」との相関係数値が特に高かった。

3) さらに, 各質問項目において, 「(13) 有益な授業」に対する4反応別(5を選択した1名は分析から除外)の評価得点平均値と標準偏差を算出し, 項目ごとに一元配置の分散分析を行ったところ, 「(2) 講義計画」($F(3,83)=3.851, p<.05$), 「(3) 授業に興味」($F(3,95)=26.846, p<.001$), 「(4) 内容理解」($F(3,95)=14.372, p<.001$), 「(5) 理解測定」($F(3,95)=2.699, p<.05$), 「(6) 言語明瞭」($F(3,95)=4.330, p<.05$), 「(7) 印刷教材」($F(3,95)=3.438, p<.05$), 「(8) 視聴覚教材」($F(3,95)=9.456, p<.001$), 「(10) 教室の秩序」

Table 7 視聴覚教育における
評価得点平均値と標準偏差

質問項目	N	平均値	標準偏差
(2)講義計画	23	83.70	22.12
(3)授業に興味	27	82.41	20.59
(4)内容理解	27	72.22	20.02
(5)理解測定	27	77.78	22.29
(6)言語明瞭	27	87.96	17.50
(7)印刷教材	27	81.48	16.40
(8)視聴覚教材	27	85.19	17.35
(9)黒板利用	14	58.93	27.05
(10)教室の秩序	27	75.93	22.45
(11)遅刻・休講	26	92.31	15.44
(12)人権侵害	27	88.89	16.01
(13)有益な授業	27	86.11	20.02
(14)出席・意欲	27	86.11	17.45
12質問項目の 個人平均値	27	83.35	11.98

($F(3,95)=4.111$, $p<.01$), 「(11) 遅刻・休講」($F(3,95)=4.425$, $p<.01$), 「(12) 人権侵害」($F(3,95)=11.624$, $p<.001$) の10項目で有意となった。また, そのなかで, 「(3) 授業に興味」, 「(7) 印刷教材」, 「(10) 教室の秩序」以外の7項目では, 「(13) 有益な授業」における評価が高くなるほど評価得点平均値も高くなるという顕著な傾向を示した。

3. 視聴覚教育

1) Table 7 は, 視聴覚教育(回答者総数27名)における, 各質問項目および12質問項目全体(「(9) 黒板利用」は除外)への評価得点(平均値および標準偏差)を表したものである。ただし, 本講でもほとんど教室の白板を利用しなかったが, 教育方法学の場合と同様に特別な指示は行わなかった。その結果, 当該項目に対する反応は1~4へも分散した。

Table 7 によると, 80点以上の高い平均値を示した質問項目は, 「(2) 講

学生による授業評価

義計画」($M=83.70$), 「(3) 授業に興味」($M=82.41$), 「(6) 言語明瞭」($M=87.96$), 「(7) 印刷教材」($M=81.48$), 「(8) 視聴覚教材」($M=85.19$), 「(11) 遅刻・休講」($M=92.31$), 「(12) 人権侵害」($M=88.89$), 「(13) 有益な授業」($M=86.11$), 「(14) 出席・意欲」($M=86.11$) の9つである。他方, 70点以下の質問項目はなかった。

2) 12質問項目間における評価得点の相互連関の程度を調べるためにピアソンの相関係数を求めたところ, 教育心理学や教育方法学の結果とは少し異なり, 最も多くの質問項目と高い相関を持つものは「(3) 授業に興味」と「(4) 内容理解」の2つであった。それぞれ, 「(5) 理解測定」と「(11) 遅刻・休講」を除いた9つの質問項目と有意な正の相関を示した。「(3) 授業に興味」または「(4) 内容理解」と間で有意な相関が認められたものは, 「(2) 講義計画」($r=.629, p<.01$; $r=.369, p<.05$), 「(3) 授業に興味」($r=1.000$; $r=.635, p<.01$), 「(4) 内容理解」($r=.635, p<.01$; $r=1.000$), 「(6) 言語明瞭」($r=.457, p<.01$; $r=.450, p<.01$), 「(7) 印刷教材」($r=.422, p<.05$; $r=.423, p<.05$), 「(8) 視聴覚教材」($r=.386, p<.05$; $r=.362, p<.05$), 「(10) 教室の秩序」($r=.505, p<.01$; $r=.327, p<.05$), 「(12) 人権侵害」($r=.405, p<.05$; $r=.350, p<.05$), 「(13) 有益な授業」($r=.609, p<.01$; $r=.560, p<.01$), 「(14) 出席・意欲」($r=.699, p<.01$; $r=.574, p<.01$) である。

他方, 「(13) 有益な授業」との間で有意となったのは5項目にとどまった。

4. 3つの科目間における結果の比較

Fig. 2 は, 科目別に12項目評価得点平均値をグラフ化したものである。項目によって科目間に若干違いが見られる。教育心理学と教育方法学では多くの受講生が継続して履修しているため, 相互に独立した集団とは見なせない。そこで, 教育心理学または教育方法学と視聴覚教育の間で平均値の差のT検定を行ったところ, 「(4) 内容理解」において教育心理学と視聴覚教育の

間が有意となった ($t(47.988) = -3.531, p < .001$)。しかし、12質問項目全体への評価得点個人平均値について2つの科目ペア間で平均値の差のT検定を行ったが、どちらのペアも有意でなかった。

IV 考 察

1. 教育心理学

1) 各質問項目への評価得点について総合的に検討すると、おおむね、「どちらかと言えばそう思う」かそれ以上の高い評価を得ている。しかし、「(4) 内容理解」は「どちらとも言えない」に近い値となり、学生の満足度は最も

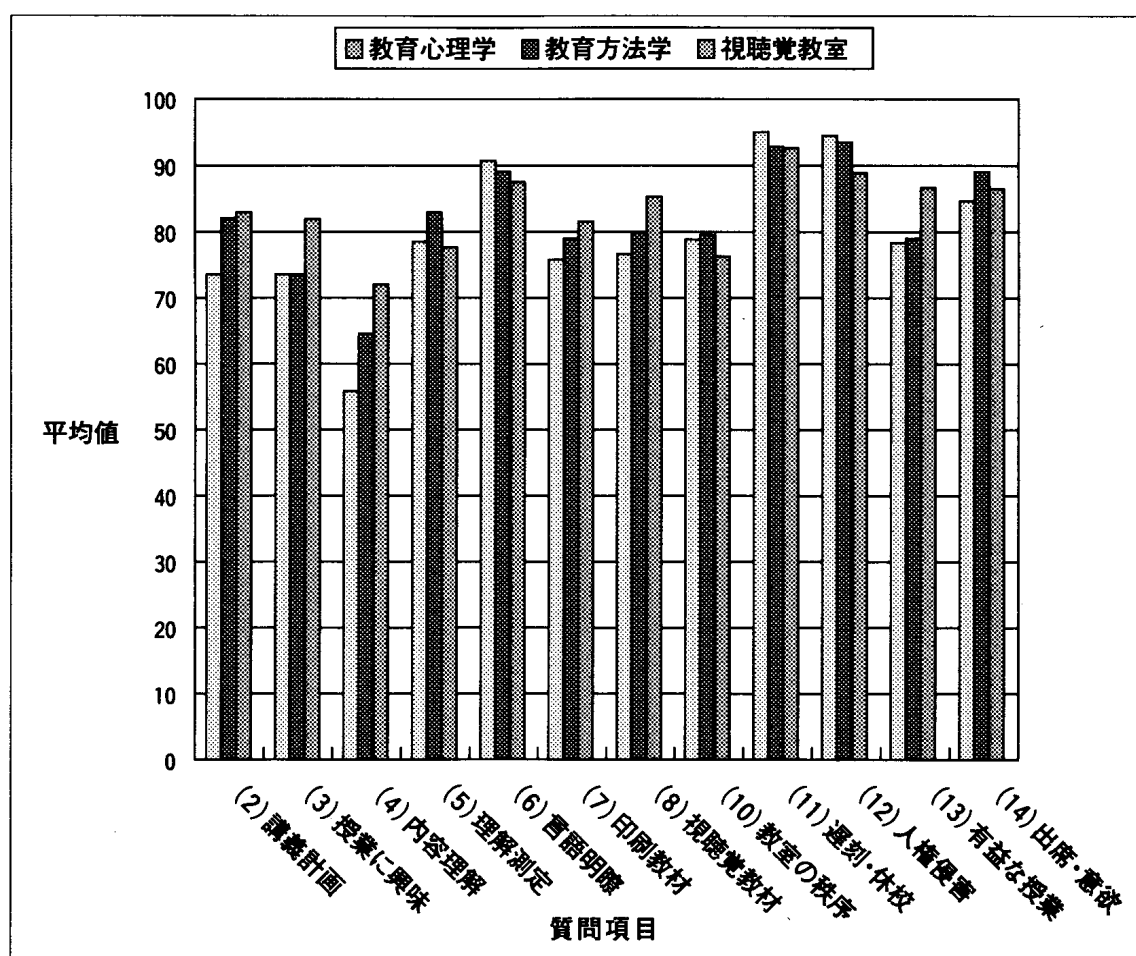


Fig. 2 科目別各項目評価得点平均値

低かった。本講では、講義主体の授業方式に基づき教育・発達に関する基礎的理論や専門的知識を教授するという特性を持つ。そのため、指定教科書の利用、授業に関連する印刷資料の配付、教室に備えられているコンピュータ提示システムと学内 LAN による視聴覚教材の提示（スライド、OHC などを毎回活用したが、ビデオは利用しなかった）など、教材やその提示方法をいろいろと組合せ、視覚的にもわかりやすい講義を目指したつもりであったが、やはり学生に十分理解させるには限界があったように思われる。

本講では、クラスによる顕著な違いが見られた。「(9) 黒板利用」を除外した残り12質問項目全体の個人平均値のクラス平均は、01クラスのほうが02クラスよりも有意に低かった。さらに、各質問項目においても、01クラスのほうが02クラスよりも一貫して評価得点の平均値が低く、特に、「(2) 講義計画」、「(8) 視聴覚教材」、「(11) 遅刻・休講」の3項目ではその差が有意であった。「(11) 遅刻・休講」では教員の遅刻や休講が少なかったか否かについて回答を求めているが、01クラスでは、02クラスにはなかった「どちらとも言えない」(3.5%)、「あまりそう思わない」(1.8%)、「そうは思わない」(1.8%)という回答が全体の7.1%に見られた。筆者は、毎回遅くとも始業チャイムが鳴り終わらない前に教室に入ってコンピュータのセッティングを始めていたし、休講も一度しかした覚えがない（02クラスでは遅刻や休講はなかった）ので、01クラスに「どちらとも言えない」、「あまりそう思わない」、「そうは思わない」などの反応があったことは意外であった。また、予習や復習でのSドライブ利用状況においても、01クラスよりも02クラスのほうが全体としてよく利用していたが、この結果からもクラスによる授業への取り組み方の違いが示唆される。

このような授業評価結果と同様な傾向は、筆者が学期末に行った成績評価結果におけるクラス差からも見て取れる。即ち、成績評価結果を見ると、まず01クラスでは、68名中 A が10名 (14.7%)、B が16名 (23.5%)、C が23名 (33.8%)、そして不可の D が19名 (28.0%) であった。他方、02クラスでは76名中、A が9名 (11.9%)、B が28名 (36.8%)、C が21名 (27.6%)、そして D

が18名(23.7%)であった。AまたはB評価の割合は01クラス(38.2%)よりも02クラス(48.7%)のほうが多く、反対にD評価の割合は02クラスよりも01クラスのほうが多い。単純に割合だけで比較しても、全体として01クラスよりも02クラスのほうがよい成績を取った学生の割合が多く、かつ、不可の学生の割合が少なかったと言えよう。

筆者としては、両クラスではほぼ同様の授業を行ったつもりであったので、このようにクラス差が顕著に生じるとは予想していなかった。その差を招いた要因にどのようなものが考えられるであろうか。

第1は、2クラスの履修生の適性がもともと斉一ではなかったかもしれないということである。学年、所属学部、履修者数などの偏りが微妙に影響を及ぼしたかもしれない。

第2は、半期の授業を通じて形成された学生の意欲・態度や教員に対する個人的感情における相違、クラス集団としての風土やグループ・ダイナミックスにおける相違である。

第3は、授業時間帯や授業実施順(教員側の授業準備状況や授業完成度に関わる要件)などの授業条件の違いによる影響である。この要因は、講義の計画性や視聴覚教材利用の適切さに関する評価にクラス間で有意差が見られたことから推察される。01クラスでは最後のV時限目に授業が行われたため、教員・学生双方の疲労が授業の進行に微妙な妨げになったのに対し、02クラスでは朝のI時限目に授業が行われたため、教員・学生双方が元気で意欲的に授業に臨んでいたかもしれないということである。また、毎週の授業は01クラスから始めるので02クラスはそのリピートになる。従って、同じ授業内容であっても、2回目に実施するほうが1回目での経験に基づき適宜修正や変更を行うので当然仕上がりがよくなることも考えられる。

第4は、調査時点での学生による質問内容のとらえ方・回答の仕方の相違など、評価対象から外れた本質的でない要因や予期しなかった偶発的な条件差などの混入である。それらのノイズによって、結果に歪みが生じたことが考えられる。このことは、教育方法学での黒板利用の適切さに関する質問に

対して、実際は黒板をほとんど使わなかったにもかかわらず、「そう思う」から「そうは思わない」まで回答が分散したことからも推察される。これらの結果には、回答者の授業への主観的態度という客観的事実ではない側面も反映されているので、その解釈には注意が必要であろう。

2) 12質問項目間における評価得点の相関関係の結果から、「(13) 有益な授業」が最も多くの質問項目と高い相関を持つが、そのうち「(3) 授業に興味」または「(4) 内容理解」との相関係数値が特に高いことが分かった。各質問項目において、「(13) 有益な授業」に対する5反応別の評価得点平均値および一元配置の分散分析結果から、総合的に見て有益な授業であったという認識が高いほど、授業に興味を覚えたし、授業内容もよく分かったということが言える。他方、教室の秩序、遅刻・休講、人権侵害については、有益な授業、授業に興味、内容理解などとは直接関連しないので、相対的に相関の程度が低くなるのは必然であろう。

また、「(14) 出席・意欲」は「(13) 有益な授業」との相関が有意であるにも関わらず、係数値としては「(3) 授業に興味」または「(4) 内容理解」に比して低いことに気づく。この「(14) 出席・意欲」はダブル・バーレル質問となっており、特に毎回出席調査を行う本講の場合、授業への興味や学習意欲がなくても仕方なく出席せざるを得ない学生は回答の選択に困るであろう。従って、混乱を避けるため、今後の調査では「授業によく出席した」と「意欲的に学ぼうとした」は項目を分けて設問したほうがよいと考える。

3. 教育方法学

本講では、前期の教育心理学で見られたような一貫したクラス差は認められなかった。そこで01クラスと02クラスを合算した全体の結果について検討を行う。

各質問項目への評価得点について総合的に検討すると、おおむね、「どち

らかと言えそう思う」かそれ以上の高い評価を得ている。しかし、唯一授業内容の理解については、「どちらかと言えそう思う」と「どちらとも言えない」のほぼ中間に位置し、学生の評価が最も低かった。このような傾向は教育心理学での結果に合致する。コンピュータ実習を導入して体験的に学ぶ方法を取り入れても、理解を飛躍的に高めるまでには至らないということであろうか。ただし、コンピュータ実習と教材作成という授業内容が、講義形式のものにはない楽しさとやり甲斐を感じさせたのは事実のようである。出席カードにもそのような感想がよく書かれていた。

本講では黒板（白板）はほとんど使わなかったにもかかわらず、「黒板はほとんど利用しなかった」以外に、「そう思う」から「そうは思わない」まで回答が分散している。教育心理学のように、「黒板は使っていないので6を選択するように」といった特別な事前指導を行わなかったためである。これは、学生によって判断基準がかなり異なることを示唆するものである。即ち、実際の利用状況についての客観的評価だけでなく、スライドの提示状況を板書に置き換えての評価、スライド提示より板書をしてほしいという要望、あるいはスライド提示より板書のほうが好ましいといった価値判断などに基づく回答が混入していると考えられる。授業評価結果の信頼性を議論するときの資料の一つとなろう。

12質問項目間における評価得点の相関関係の結果からは、「(13) 有益な授業」が最も多くの質問項目と高い相関を持つが、そのうち「(3) 授業に興味」または「(4) 内容理解」との相関係数値が特に高いことが分かった。各質問項目において、「(13) 有益な授業」に対する4反応別の評価得点平均値および一元配置の分散分析結果から、総合的に見て有益な授業であったという認識が高いほど、授業内容がよく分かり、教材利用や授業運営も適切であったと評価する傾向が見て取れる。これも教育心理学での結果と矛盾しない。

4. 視聴覚教育

各質問項目への評価得点について総合的に検討すると、おおむね、「どちらかと言えばそう思う」かそれ以上の高い評価を得ている。本講では、学期の前半は講義形式で授業を行い、インターネット・スライド・ビデオなど視聴覚教材を活用しながら、絵本・テレビ・テレビゲームなど身近な教育メディアについて取り上げた。学期の後半はコンピュータ実習およびプレゼンテーション作品の企画・制作を行う授業であった。そのため、「(3) 授業に興味」、「(8) 視聴覚教材」、「(13) 有益な授業」への評価が、教育心理学や教育方法学に比して相対的に高くなり、最も低い評価を受けた「(4) 内容理解」でさえ「どちらかと言えばそう思う」に近い値を示し、他の2科目に比べると数値的に高くなっている（教育心理学との差異は統計的に有意であった）。なお、本講において、最も多くの質問項目と高い相関を持ったものは「(3) 授業に興味」と「(4) 内容理解」であった。

また、2番目に低い評価を受けたのは「(10) 教室の秩序」である。それは、実習中では、わからないところを隣の人に尋ねる、インターネットのあるページを一緒に見て話し合うといった程度の私語は黙認したし、遅刻者に対してもしいちいち注意せず、遅れた部分は学生補助員に個別対応を任せたからであろう。そのかわり、教育方法学の場合と同様に、学期後半のコンピュータ実習中心の授業形態や内容が、講義形式のものにはない楽しさとやり甲斐を感じさせたようである。出席カードにもそのような感想がよく書かれていた。

これらの結果には、マルチメディア教材を活用した比較的少人数で実習重視の授業という、本講の特徴が強く反映されていると考えられる。

V 結 語

今回分析を行った学生による授業評価の結果は、次のようにまとめること

ができるであろう。

第1は、「総合的に判断して有益な授業であった」という評価が多く、他の事項と高い相互関連をもつが、そのうち「授業内容に興味をもてた」または「授業の内容がよく理解できた」との相関が特に高いことである。さらに、「総合的に判断して有益な授業であった」という認識が高いほど、授業に興味を覚えたし、授業内容もよく分かったという評価につながることも明らかになった。他方、教員の授業態度や授業環境の適切さの程度を問う項目である「遅刻や私語に厳しく対応し、教室の秩序が保たれていた」、「教員の遅刻や休講が少なかった」および「黒板などを活用した授業の場合、その使い方が適切であった」については、有益な授業であったという満足感、授業への興味、内容理解などとの関連よりも、学生による評価結果の客観性・信頼性の程度をチェックしたいときに参照できる項目としての特性を併せ持つと言える。第2は、「授業によく出席し、意欲的に学ぼうとした」という項目はダブル・パーレル質問になっているので、「授業によく出席した」と「意欲的に学ぼうとした」を分けて設問したほうがよいということ。第3は、今後普及していくと考えられる、コンピュータ提示システムと学内LANの利用の適切さに関する質問項目が必要だということである。現状では、従来から使われているOHCやVTRの利用とは分けて設問したほうが、学生には回答しやすいであろう。

一般に、このような学生による授業評価の実施には、大きく2つの成果が期待されよう。第1は、教員が担当する科目における教育目標の達成にその教授法が適切であったか否かに関する確認・点検資料の一つとして利用できるということ。第2は、学生に授業評価をさせることによって学生に一層の学習意欲を喚起し、授業の構成員として主体的に授業へ参加しようとする自覚を持たせることである⁵⁾。筆者は、以前、「授業中の私語」問題に対する実践報告⁶⁾のなかで授業構成員としての学生の自覚と態度を喚起する重要性を強調したことがあるが、そのように教員側から学生側へ授業運営に対する協力を積極的に要請しなければ授業が成り立たなくなっているのが現状

である。

今や日本の大学教育の教育方法の改善は急務であろう。大学入学者の質の多様化とともに、旧来の板書だけに頼った講義形式の授業では対応できにくくなってきている。マルチメディア教材の利用、効果的な学習活動や実習の導入、テキスト・資料の充実、教員や学生同士のコミュニケーションの改善など、工夫の余地はいろいろとある。大学授業の技法⁷⁾や改善⁸⁾についての理論と実践例を紹介する啓蒙書も出版されているので、それらも参考になるであろう。今後も、今回の調査実施結果を踏まえ、それらをどのようにして今後の授業へ反映させていくべきか考えながら、微力ながら授業改善に努力を注いでいきたい。

注

- 1) 文学部自己評価委員会（編） 2001 『桃山学院大学文学部2000年度学生による授業評価報告』
- 2) 林陸雄 1995 『学生による授業評価—教師教育の一例—』 桃山学院大学 人間科学, 第9号, pp.81-114.
- 3) 萬戸克憲 1999 『大学における学生の授業評価—授業改善の指標としての活用—』 桃山学院大学 人間科学, 第17号, pp.25-40.
- 4) 竹内敬人 2001 『ノートレス講義の試み』 大学教育と情報, Vol.10, No. 1, pp.11-13.
- 5) 前掲書 2), pp.91-92.
- 6) 冷水啓子 2000 『授業中の私語—「心理学01」受講生による自己分析結果—』 桃山学院大学 人間科学, 第20号, pp.277-297.
- 7) 赤堀侃司 1997 『ケースブック 大学授業の技法』 有斐閣選書
- 8) 伊藤秀子・大塚雄作 1999 『ガイドブック 大学授業の改善』 有斐閣選書

Students' Evaluation of Teaching: Effects of Multimedia Teaching Materials, Lesson Programs, Class Organization, and Class Size

Keiko SHIMIZU

This study was designed to analyze the results of students' evaluation of teaching in three classes offered in this university's teacher-training course in the academic year 2000: Educational Psychology, Educational Methodology, and Audio-Visual Education. This questionnaire, including thirteen items, was developed by the Faculty of Letters and has been conducted since 1996. The statistical analysis revealed several variables affecting students' evaluation of teaching in these classes: multimedia teaching materials, lesson programs, class organization, class size, and so on.

The main findings were as follows. Evaluations of "was this lesson fruitful for you?" highly correlated with such items as "were you interested in this lesson?" and "did you understand the content of this lesson?". On the contrary, evaluations of the fruitfulness of lessons didn't correlate with the three items, "did the instructor maintain good order in the classroom?", "did the instructor come late or cancel the class?", and "was use of the blackboard adequate?".

Furthermore, judging from the results so far obtained, the study suggests that one of the items, "did you attend class regularly and endeavor to study hard in class?" should be divided into two: "did you attend class regularly?" and "did you endeavor to study hard in class?". It is also proposed that new items concerning utilization of computer presentation and intramural LAN should be added to the present items.

Finally, the author suggests that these findings could be an informative guide to the improvement of teaching in the future.